

# 作文能力の発達過程：ひとりの児童の文章構造力を中心として

著者	芦沢 節
雑誌名	ことばの研究
巻	1
ページ	397-410
発行年	1959-02
シリーズ	国立国語研究所論集；[1]
URL	<a href="http://doi.org/10.15084/00001726">http://doi.org/10.15084/00001726</a>

# 作文能力の発達過程

——ひとりの児童の文章構造力を中心として——

芦 沢 節

## はじめに

当研究所の国語教育研究室では、7年計画で、追跡的に児童の言語能力の発達に関する調査研究を行なっているが、作文能力の発達についても、調査を進めており、その成果の一部は、小学校中学年の段階までの発達の実態や問題点、作文能力と他の言語能力との関係、作文能力を規定する要因分析、発達の事例研究などとして、中間的に報告して来た。(国立国語研究書報告10および14)

今まで、同一の児童に毎年、各学期ごとに、同じ課題で作文を書かせ、年次ごとの作文能力の発達を見るという方法をとってきたが、私はめいめいの児童の作文を継続的に読んでいるうちに、従来のように、数量的に、傾向的に、関係的に発達のすがたをとらえるだけでなく、さらに、文章表現に即した具体的な発達のすがた、たとえば、一人の作品の発達史といった形で、とらえてみるのも、意味があることではないかと思うようになった。そうして、二、三の児童を対象にしながら、かれらの作品を、文章・文法(語法)・用語・表記などの観点からあたって見ると、ごく大ざっぱに見ても、いろいろと興味のある問題があるのに気づいた。しかし、詳しい考察のための時間が不足しているので、ここでは、その手始めに、まず、児童の作文能力の発達過程を、文章の構造の上からとらえてみることにする。

## 1 研究対象と範囲

研究の対象に選んだ児童は、昭和28年に入学した実験学校の男児、G. A.。(以下Gと称す) Gは知能指数144(新乙式団体知能検査, 28. 7. 10実施)、当時の学級最高であり、低学年のころの言語能力は上位(学級順位2位)、中学

年になると、上位者が他校から転じて来たために、順位はやや下ったが、上位クラスを保っている。Gを選んだ理由は、

1. Gの作文能力は上位ではあるが、低学年から特にできがよいというわけではない。（低学年のころからいわゆるできた型に近い上位者もある）むしろ長所と欠点とをあわせてもっている上位者である。しかも中学年後期から高学年にかけて急速に伸びている。
2. 実験学校では、1年の時から特に作文の指導をしていない。ごくふつうの学級の状態にあるから、上位者といえども、自然な発達の実態がみられる。
3. 資料とした作文は、いずれも、学校で、一定の制限時間内に課題作文として書かせて回収したものであるから、ありのままの力が見られる。

などから、発達の可能な相が多く現われているGの文章構造をまず分析考察してみたかったからである。

なお、発達過程といっても、この場合は、中学年までである。それは、一つは、Gが4年の後期（2学期末）に他校へ転じ、その後の作文は、個人的には見せてもらってはいるが、中学年までと全く同一の条件の資料ではないため、二つには、私共の共同研究が、まだ、高学年の発表をするに至っていないからである。なお、文章構造の発達過程については、従来から中学年（4年）に一つの段階があると言われ、いろいろな調査もある。（たとえば、愛知学芸大学付属名古屋小学校の研究紀要（昭和31年）によれば、作文における単文・複文・重文の発達をみたところ、単文の使用が減って、複文の使用がふえるのは、4年からだという。）したがって、中学年までを継続的にみるのも意味があると思ったからである。

## 2 研究方法

文章構造を発達的にとらえる方法としては、先輩諸氏のいろいろな研究調査がある。ことに近くは、書きだしのセンテンスの学年的変化によってみようとした、長野県埴科郡松代町立豊栄小学校の実験研究や、単に書きだしのセンテンスの相違や長短の差だけでなく、書きだしの文と次の文との関係および、全体の作品において、この書きだしの文が、どのような意味をもつかという条件

を考慮にいれなければと提案し、みずからも分析を試みていられる倉沢栄吉氏の研究、総文字数、文数、文節数、一文の平均文節数、文節の配列状況、接続詞、接続助詞の使用状況（度数・種類）などを分析して、学年的にその傾向を調査した文部省の実験学校の研究報告書など、みるべきものがある。

また、どの学年ではどのような文章構造上の能力がついているかといった、能力表的な位置づけもいくつかある。

私には、これらの諸調査で見られたことが、一人の児童の作文を通してみた場合どう位置づけられるであろうかということに関心と興味があるが、今回は文章表現に即しながら、文と文とがどのように接続されているか（接続の形式と意味上の連関）、それらの文の集合体である文章全体としての構成はどうかということに中心をおいて、Gの文章構造の発達の過程を見ることにしたい。

### 3 具体的考察

1年1学期（7月）に書いたGの作文「ともだち」（30分間）は、一文の総文字数187字、次のように3文から成っている。

① ぼくはきのうはげ(ぎ)やさんとこぐれさんとはげ(ぎ)やさんのおねえさんともうひとりのおねえさんでげたかくしお(を)しました  
〔傍線と（ ）内は筆者がひいたり、補ったりしたもの。他は原文のまま。以下同じ。〕

書き出しの文は、4人の名が列挙されているためにやや長文であるが、基本文型の単文である。第二文は、

② げたかくしがおは(わ)ってからだれかのうちでいいものお(を)みせてくれるというのでいってみたらまどからみづ(ず)お(を)ひっかけたのでけんかお(を)しておふろのまどお(を)しめたのでまたおふろばのまどお(を)あけてみづ(ず)お(を)いれてやりました。

第一文と第二文は、前文の語句をそのまま反復するという接続形式をとっており、意味的には、これから起る場面の転換と展開の作用をもっている。第二文は、接続助詞「ので」を三度も使った、なかなかの長文であるが、これは、

2<sup>1</sup> げたかくしがおはってからだれかのうちでいいものをみせてくれるというのでってみました。（場面の転換）

2<sup>2</sup> するとまどから、だれかがみづをひっかけたので、けんかをしました。（になり

ました。)(事件のきっかけ)

- 2<sup>9</sup> そして(だれかが) おふろのまどをしめたので、(ぼくは) またおふろぼのまどをあけてみずをいれてやりました。(―は補うところ)(事件のなりゆき)

と、接続詞を使って三文くらいにくだくところであり、この文では、最も中心部分である。しかし、1年の段階では、文部省の調査でも、報告されているように文と文との接続に接続詞を使う能力はいたって低い。そこでGは接続助詞を使って、けんめいにこの事件の経緯を叙述しようとしたのであろう。しかし経験した場面や事件が複雑な場合、それを順序立てて表現することができないで、一気に表現しつくそうとするせいか、このように、主述の照応が乱れた文となっている。しかし、これは、単に文法上の問題であるというより、言語発達上の本質的な問題であるようで、それが文法上の不整不備という形で現われるのである。「聞き手にわかるように話す能力というものは、生徒がどの程度話の材料に精通しているかにかかっている。話の材料がむずかしかったり、新しく、生徒がまだ、十分消化していないものであるときは、高学年の生徒でも話を細々と盛沢山にしすぎて不明瞭なものにしてしまうことがある」とシャルダコフは「学童における言語の発達」の中で言っているが、この本質論は書きことばに先立って習得され、使いなれているはずの話しことばだけでなく、作文能力の上でも共通の真理であろう。

第三文は、

- ③ ぼくはみづ(ず)お(を)ひっかけられたので、かい(え)っておかあさんにあらう(て)もらってねました。

接続形式はここでも、前文の語句と同一の語句を反復しており、意味的には、新しい行動を添加して文を終わっている。

文と文との接続形式はいつも尻とり型にすすめられ、構造的には、書き出し・展開・結びと、一貫した文章になっている。ただ、この文章の最も頂点であり、Gも力を入れて叙述しようとした所が、かえって上記のような不備な点をみせて、問題を残しているのである。

これが2学期になると、次のようになる。「私のうち」(10文) 自分のうちの「ころ」という犬のことから、犬が好きなこと、その犬の連想で、けさ、登校途次であった、かわいい小犬のことが、かなりよく書けている。

作品に即して、構造をみよう。

- ① ずっとまえうちにころというなまえのいぬがいたけどえつこをばちゃんがどこか(へ)あげてしまいました。
- ② ぼくはいぬがだいすきです。
- ③ だからころのことばかりかんがえてしまいます。
- ④ それからにちようびにおじいちゃんとまあちゃんとぼくでひろしまのええ(い)がをみにいきました。
- ⑤ それからきょうのあさがっこうの(へ)いくまえかわいいこいぬが一っぴぎでんしゅどおりにいました。
- ⑥ ぼくはこいぬがじどうしゃにひかれるかとおもいました。
- ⑦ みんなみててをだしてかわいいこいぬだねといっていました。
- ⑧ でもこいぬはふりむいてむこうえ(へ)かけていきました。
- ⑨ ぼくもておだしたけどこっちお(を)む(い)てむこうえ(へ)かけていきました。
- ⑩ みんなむいてがっこうえ(へ)いきました。  
(原文は句点だけつけて、べたがき。)

この期の児童の作文では、第二文が冒頭にくる例が多いが、Gは、題名「私のうち」にひかれて第一文を発想したと思われる。第二文では、接続の形式では、第一文に関連はなく、むしろ第三文をおこすための文になっており、ここに、初めて、「だから」という接続詞が使用されている。こうして①～③文までは、ころについての一連の文で、高学年や成人の文なら、続いてころの思い出話や自分の感想などで文を展開させるはずである。しかし過去の経験や感情を想起することは困難なこの期の児童にとっては、ころへの想念はこれ以上形をとりえなかったであろう。続けて何を書こうかと考えたに違いない。制作過程としては、おそらくここで、休止があったと思われる。第四文の接続詞「それから」は、形式的には接続しているが、意味上では無関係である。むしろ、新しい発想へのうながしの語とでもいうべきであろう。低学年の児童文に多い、文章論的にみて適当でない「それから」に同種のものが相当あることに気づく。家人のだれそれと経験したこと(多く遊び)の列举羅列が、多かったのに比べ、Gの個性的な第一文段(1～3)は展開をみないで終った。また、多くの児童は第四文以降、映画の話に発展させるという型が多いが、ここでは、それも発表させずに終った。そして、第三文で、中絶したころの連想が再びも

どって、第五文が発想されている。第五文の文頭の「それから」も、前にみた接続詞と同種のものといえそうである。したがって、第四文は、前後に全く無関係な余計の一文として混入されていることになる。能力の高い段階や成人ならば、この一文は、想起の過程上にあらわれたとしても、当然省筆されるはずのものである。

さて、第五文以下は、けさ、登校途中で、実際に経験してきたことであるから、鮮かに想起できるわけで、いきいきした表現になっている。

第五文、新しく想起された場面の提示、第六文では、形式的には、非連続の連続ともいうべきで、情景に触発された作者の感情を添加して、意味的に連関させ、第七文では、五、六の発展として、「みんなは…」と周囲の情景を添えている。第八文で、はじめて、逆接の接続詞を使って、前文を受けながら、場面を転換して、再び小犬の様子を叙している。第九文の接続形式は、七文の「みんな」に対しての「ぼくも」であり、意味的には、七、八両文を受けて、その場に居た自分の気持と行動を添加して、この情景全体をいっそう印象的なものになっている。第十文では、前文までに対するみんなの行動を総括的に述べて、この文の結びとしている。

「きょうのあさがっこうのいくまえ」というような、語いの低い使用法や、格助詞の誤用など、文法的に難点はあるとしても、第五文以下は、接続詞を使用したり、文を適当に切って意味的に連関と転換をはかりながら、盛り上った描写ができています。したがって、もし第四文を除けば、第三文までの書き起し、第九文までの展開、第十文結尾というふうに、かなり構成的な文章になっていることがわかる。

1年3学期の作文「先生」は、総字数472字、21文という、1年生としてはかなり長文のものになっている。毎日顔を合わせている接触度の高い先生について書くのであるから、分量の増加は当然のこととして、2学期に得た構成本力が発展せずに、案外ごたごたした文になっている。簡単に分析してみると、次のようになる。

① Sせんせいはこのまえおはなしをいっぱいしてくれました。という第一文で始まり、

- ② 本もよんでくれる。(添加)(傍線のところ以下は要約文。以下同じ。)
- ③ Sせんせいは病気でよく休む。(提起)
- ④ このごろは休まない。(逆叙)
- ⑤ ぼくはせんせいに立たされたが今はぎょうぎよくしている。(先生との関係, 展開)
- ⑥ おかあさんも先生にほめられなさいという。
- ⑦ だからおぎょうぎよくしている。
- ⑧ せんせいと雪合戦をした。(遊びの列挙)
- ⑨ だいとびをした。
- ⑩ Sせんせいはきょう花の話をした。(学習したこと)
- ⑪ きのうは理科の勉強をした。
- ⑫ ぼくはSせんせいが好きな時と嫌いな時がある。(先生に対する感情)
  - ⑬ Sせんせいがお話をする時はすき。(好きな理由)
  - ⑭ 本をよんでくれる時もすき。
  - ⑮ や(いや)なときわ(は)怒る時できらい。(きらいな理由)
  - ⑯ ぼくわ(は)づ(ず)ががすきで、絵のことを考える。
  - ⑰ そうするとS先生が図画を書かせる。
  - ⑱ そういうときもすき。(好きな具体的理由)
- ⑲ ぼくはこのごろ遊んでいるから勉強する。(反省)
- ⑳ Sせんせいはいまなにか紙に書いたものを読んでいる。(現在の先生の様子)
- ㉑ さっき三年生の子の手紙を読んでもくれた。(先刻の様子)

①～④まではS先生の紹介。⑤～⑦話題を転じて自分と先生との関係。⑧～⑨  
 しかられたことから遊んだことへの連想。⑩～⑪遊びについては、列挙に終っ  
 て、先生のしたことがぎょうぎのうにわたって挿入。⑫～⑱先生に対する自  
 分の気持の説明。好悪の感情が分析してあり、概括的な説明(⑮まで)と具体  
 的な例証(⑱まで)がされている。

第二十文では、再び自分の反省にうつり、勉強しますと決意を述べると、あ  
 とは書くことがなく、眼前の先生の様子から(㉑)、その連想で、先刻の先生の  
 行動(㉒)にまで及んでいるというのが、この制作過程であろう。

書こうとする対象が眼前に居り、先生の印象、自分としたこと、関係のある  
 ことなど、いろいろの想念を整理せずに書くから、こうした散発的、羅列的な  
 文章になったのであろう。波多野完治氏が、絵画の方では、小学校の3年ぐら  
 いまでは、想念画をかくことの方がじょうずで、写生できるようになるのは4  
 年以上である。体験したことをつづり方に書くのは想念画と同じであると言わ  
 れているが、「先生」の作文では、ちょうど想念画と写生の二つが混じた態度



で書かれているようである。前文と後文の続け方では、新しい接続助詞や接続詞を使ったり、意味的な接続方法をとったりして、2学期より進歩発展がみられるにもかかわらず、全体としてできのよくないのは、そのためであろう。なお、この時期の段落に分けて書くことのできない、ずらずら書きという書き方も、書きながら、ふりかえって、想をまとめることをさまたげる大きな理由となろう。

2年1学期の「ともだち」は、総字数700字、21文という量的な発達がまず目につく。文章構造を図解すると、次のようになる。

- |     |               |                    |
|-----|---------------|--------------------|
| I   | ①             | (かきだし。最近の遊びの紹介)    |
| II  | ②-③-④-⑤       | (ドッジボール遊び。試合の様子)   |
| III | ⑥-⑦-⑧-⑨-⑩     | (野球をして遊ぶ。自分の配置の説明) |
|     | ⑪-⑫-⑬-⑭-⑮-⑯-⑰ | (試合の状況)            |
| IV  | ⑱             | (母親がよびに来て、帰る)      |
| V   | ⑲-⑳           | (昆虫採集、結び不完全)       |
|     | ㉑             |                    |

書き出しから結びまで、五文段に分れている。図でもわかるように、第三文段がこの作文の山で、6人の友人とした野球の様子が、文相互の間に、「こんどは」「はじめに」「だんだん」などの新しい接続の語を使ったり、意味的に添加、展開させたりなどして、表現上にも進歩のあとがみられる。この段階の児童では、友だちとの遊びをいくつか列挙して、第四文段で結ぶ形が多いが、Gはさらに第五文段を追加している。しかし、昆虫採集の3文中、第十九文は、虫という共通点を除いては、前後の文脈を無視した挿入文であって、1年の時に見られた構造上の不整がまだ残っていることがわかる。

これと、学期の初めに書いた自由作文（これだけは、特に自由に書かせたもの。ただし教室で、30分以内）と比較してみるとおもしろい。自由作文「さつえい」(540字11文)は、Ⅰ神社の境内で撮影があったという書き出しから、Ⅱ撮影隊の準備、Ⅲ群集の様子、Ⅳ撮影機の説明、Ⅴ撮影機の故障のため、撮影中止というふうに展開され、文相互の接続にも注意がはらわれており、1学期の課題作文に比べると構成的であり、すぐれている。これは、自主的に書く題材を選んで、書く焦点をきめて書いたためと思われる。

このように見て来ると、この段階での構成上の不整は、作文を書くにあたっ

て、何を書くかの焦点がきまらず、いろいろの想念がうつされる時に生ずるようである。ただ、この自由作文では、構成のみごとさに比べて、一つのセンテンス内での文としての不整、文法的混乱があるのが欠点である。これは、1年1学期にもみられたように、作者が、ある状況や情景などを叙述する際、一気に表現しようとする、勢い息の長い文になる。その時に生ずるセンテンス内の文構造、文法的な混乱・不整なのである。例えば、ロケ隊をとりまく群集の様子に驚いたり、初めて見た撮影機に興味を感じたりしてそれを表現説明しようとするときに生じている。

2年の2学期の作文「私のうち」(559字、18文)では、自由作文で示された構成力は再び後退している。

「学校からかえると正子ねえさんか和子ねえさんが本をかりてきます。」というやや唐突な書き出しに続いて、「いつも朝はぼくがーぼんに起きます。」という形式的にも意味的にも無関係な連接の仕方、第二文が始まっている。以下家族の人たちの朝起きる時の様子、登校や出勤の様子(九文まで)、この間に、形式的・意味的に前後無関係の第八文混入。十文で、自分が歯医者に通っているというこれも無意味投入文がある。十一文以下は、二人の姉とする台とびの様子が述べられて、「だから、自分が三回のれるわけです。」(十八文)と結んでいる。この最後の文段では、単に、台とびの平面的な叙述でなく、多くとびたために策を弄する作者の態度が描写されている。一文の平均文節数8、今まで、15(1の1、ともだち)5(1の3、先生)13(2の1、さつえい)と平均文節数に大きな振幅があったが、だんだん落ちついてきており、センテンス上の文法的な問題は減少している。むしろ、呼応の形なども習得されているが、文と文との接続上、文構造上に問題を残している。

以上のように見て来ると、Aの低学年までの作文には、大きくいって文章の構成上の不整と、文の叙述上の不整との二つの現象があり、接続詞その他の用法上では、徐々に前進発達を示しながら、この二つの不整現象が、錯綜して現われているといえる。

中学年も、順を追って見ると、3年1学期の「ともだち」(644字15文)は、2年1学期の「ともだち」(700字21文)に比べると、かなりの発達がみられる。

「今日、ぼくが、学校え(へ)来て、門を通って、 こんどうの所、 左がわの、コンクリートの道を、 歩るいている時、 三年四組の教室『ぼくの教室』のま戸(ど) から、 S君が首を出して、「オーイ。G君ー。」とぼくを、 よびました。」以上第一文)「ぼくは、 声のする方を、 見てみたら……」(第二文)というように、 非常に長文で、 劇的印象的な書きだしに始まっている。以下S君を中心にしながら、 教室へ行って(～4)、 友人が金魚鉢の金魚に藻を与えているのを見(～9)、 校内放送で朝礼が告げられたので(10)、 友だちと交通整理をしながら講堂へはいっていくところなど(～14)、 いくつかの山を設け、 会話や動作なども織りこんで、 学校の朝のひとつきの情景が展開されている。2年で見られた友だちとのいくつかの遊びの前後無関係な平面的羅列の文と比べると、 構成、 叙述の上にたしかに大きな進歩がみられる。

また、 文と文との接続の仕方でも、

「ところが石のかいだんの所までくると」(11)

「すると、そこへS君が来たので……」(13)

「……A君が来ました。」(7)

「よくみると、A君は手に……」(8)

のように、 場面の転換や展開の方法を習得して、 文を適当に短く切って、 たたみかけるように叙している。したがって、 いたずらに長い文法的に混乱を起しがちな文がほとんど見えなくなっている。(ただし、 この作文の平均文節数が9.8で、 わりに多いのは、 一方で、 会話や動作を表現する長文が加わるからで、 こうした長短の文節配列状況は、 文に一種のリズムと味をも加えるようになっている。)しかし、 こうした、 簡潔な叙法の習得のあまり、

「そして教室へ来たら、 きゅうに……」(4)

「そしてカバンをおろして……」 (5)

「そしてS君の方へ行きました。」 (6)

と、 むしろ、 接続助詞で、 適当に続けた方がよいという、 逆な文連接の場合も出てきて、 この限りでは、 一進一退の状況である。しかも、 最後の文第十五文が、 時間不足のためか、 結びとしてはまとまりの欠けたもので終わっている。

しかし3年2学期「私のうち」(515字22文)では、 さらに前進している。

「ぼくの家には、おねえさんが二人います。」という第一文を受けて、

一人は、マアちゃん、もう一人は、おねえちゃんです。(第二文)

おねえちゃんは、中学一年生。(第三文)

マアちゃんは、五年生です。(第四文)

というような具体的な展開法を取得している。この文では、書きだしの部分だけでなく、全体的に文と文、文段と文段との接続、転換、展開がよく行われている。22文という長文にもかかわらず四つの中心的な文段の間に、挿入された一、二の文も、それぞれ、場面の転換、次の文段への導入的な役割をもつ挿入文として位置づけられており、低学年のころに見られた、前後と全く係わりのない挿入文は見られない。第十四文以下では、

⑭ (夜は姉の友人が遊びに来る)

⑮ だから (いつも他のへやに、あんかをもって行かれる。)( )内は要約

⑯ でも (自分が残されたへやは全部しめきっておく。)

⑰ それに (石油コンロであたためる。)

⑱ けれど (そのかわりに頭がいたむ。)

といったように、接続詞を自由に使い分けて、叙述を進めて行く手法を獲得しており、これは、3学期の「先生」では、みごとに、定着している。

3年3学期の作文「先生」(574字、20文)に至って、初めて首尾相ととのった文が書けている。

K先生はおもしろい先生です(1)。という、担任の先生評から始められているが、学習時間の様子でそれを具体的に布衍説明(2,3)、次に先生の性情やたばこ好きの嗜好をのべている(5~7)。第四文、第八文はそれぞれ、「だから……先生はすきです」(4)、「でもやっぱり先生はすきです」(8)と、接続詞を効果的に使って、先生への感情、感想を漸層的に表現している。第九文では、話を転じて、体育の時間を他のことにふりかえる先生に対する不満の気持ちを訴えている(~12)。ここで話題をS先生に移しているが、その転換文である十三文では、K先生のすきな先生としてS先生を紹介、それに対して自分の感想という形でS先生を語り(~15)、さらに話題を三転させて、Y先生に移り、こんどは「図書のY先生もすきです。」(16)と突然転換させて、接続に変化をみせている。

そして、十六文を受けて、好きな本を依頼しておく、とっておいてくれるからと具体的説明に移り、さらに、Y先生の性格を添加し、図書室の本がおもしろいのは、みんなY先生の選択によるからです(～20文)と結んでいる。

- (1) まとめにくかった先生という題で、3人の先生を対象にし、それぞれの特徴をつかんで、まとめたものになっている。
- (2) 文章構成上、文相互の間に無関係なむだな混入文は一例もない
- (3) 文表現の上での文法的混乱、不整がほとんど見当らない。
- (4) 接続詞の有効な使い方が習得された。
- (5) 従来不得意だった、最後の結びができています。

これらの点から3年の3学期末ごろまでに、Gは、いくつかの体験で、成功と失敗をくり返し重ねながら、文章構造上のごく一般的な法則を習得することができたといえるようである。

この時期までに経験を通して得てきた文章構造力は中学年後期(4年)では、だんだん保持され、発展していくはずである。

実験学級では、この時期で、書く意欲が強くなる児童が多くなったが、Gもその型に属していて、4年1学期の「ともだち」では735字30文と量的にも従来の作文を凌駕している。

「ぼくは、学校で仲よし三じゅう士といって、二人の、仲のよい友達がいます」に始まって、それぞれの友だちの紹介、具体的説明が、特徴をつかんでくみにされている。この段階になると、もう、単なる文章構造上の形式としての正しさという問題を超えて、鋭い観察や、観察の結果の効果的な表現法といった、修辞上の問題になってきている。

ただ、3年3学期の終りまでに一応身についたと思われる末尾のしめくくりが、ここで再びくずれて、最後の2文(29.30)で、今までの叙述に全然関係のなかったM君が顔を出している。これは、あるいは、3年までの作文の所要時間の30分が、45分に延長されたためか、あるいは、定着の遅かった末尾処理がまだ4年の1学期ではほんものになっていなかったかによる。

しかし、4年の1学期と2学期に行なった春と秋の遠足の作文では、両作とも、文全体の構成、文相互の接続、叙述力など、出色のできであった。もっと

も、遠足の作文は経験したことを時間的に記述することが多いから、まとめやすいという点は考慮に入れなければなるまい。

Gは、4年2学期末に転校したから、以後同一条件での年々の課題作文を通しての発達はわからない。しかし、その後の、課題作文と同様の題材の文を見ると、非常にすぐれたものを書くようになっており、地域の学校共同の文集などにその作品が採録されるようになって、いつのまにか、選手的存在になっているようである。

したがって、Gの場合では、今まで、ながながと考察を加えてきたが、その発達状況が示すように、同じような経験がいく度かくり返され、ジグザグコースを経ながらも、中学年の段階までに、文章構造力のごく基礎的なものを習得できるようになったと見られる。

#### 4 むすび

外国の作文指導のように、共同での口頭作文からはいって、文章構造の基礎的な法則、方法を習得させ、それから書くという学習方法によらず、また、特別、作文に熱心な先生によって個別的な指導も受けず、ただ、時々書かせられるという程度の作文学習では、こうした時々の表現活動による体験と、読書活動からくる知識とによって、このように、進歩と後退をくり返ししながら、徐々に作文能力を習得していくというのが発達の過程の実態ではなかろうか。時々をつまずき、後もどりが、何よりも、それを物語っている。そうして、こうした発達の過程を見た時、作文指導の時期や方法などについても、さらに考えなければならぬ問題があることが痛感される。

(なお文章構造能力の発達過程は、大きくみると、学年的共通性を認めることができるが、同時に個性的なものであるということも、つけ加えておきたい。それは、Gが上位グループだから下位グループとの差があるというだけでなく、上位グループの間でも、発達過程の上で差があるようである。参考のために同時に調査してみた優秀児Oの場合では、もっと早く定着する。特別の学習や指導により、また、児童の性格によってもちがってくる。なお、一種の個性的な文体ともいべきものが、すでに低学年のころから、あるようである。

それらについては、折があったら、まとめてみたいと思っている。)

## 参考文献

- 表現指導—作文の基礎能力— 倉沢栄吉（朝倉書店）  
初等教育研究資料第20集 実験学校の研究報告(8)国語 （文部省）  
学童心理学 シャルダコフ 柴田義松訳 （明治図書）  
作文教育新論 波多野完治 滑川道夫 （牧書店）